



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Nowy język – nowy ogląd świata

**Author:** Jolanta Tambor, Aleksandra Achtełik

**Citation style:** Tambor Jolanta, Achtełik Aleksandra. (2016). Nowy język – nowy ogląd świata. W: D. Pawelec, M. Waga, J. Witek (red.), Światła biblioteki otwartej : rola biblioteki akademickiej w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego. (S. 85-94). Katowice : Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

*Jolanta Tambor*  
Zakład Socjolingwistyki i Społecznych Praktyk Komunikowania  
Szkola Języka i Kultury Polskiej  
Uniwersytet Śląski w Katowicach  
*Aleksandra Achtełik*  
Zakład Teorii i Historii Kultury  
Szkola Języka i Kultury Polskiej  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Nowy język – nowy ogląd świata<sup>1</sup>

W literaturze dotyczącej nauczania języka polskiego jako obcego występuje wiele definicji nauczania języka obcego, drugiego, docelowego i równie wiele definicji/określeń tegoż właśnie nauczanego języka (Lipińska, 2003; 2006). Nazwa nauczanego języka w przypadku podjętego przez nas zagadnienia ma dość istotne znaczenie. Możemy bowiem sądzić, że przyjęcie opcji: „język, który posiadam jest językiem ojczystym, uczę się języka obcego”, stwarza sytuację: „opanowuję ten język w celach komunikacyjnych, nie muszę się z nim utożsamiać”. Z kolei opcja: „ten język, którego się uczę (drugi, docelowy) traktuję<sup>2</sup> jako ojczysty ze względu na swoje pochodzenie, istniejącą/rodzącą się/rozbudzaną/dojrzewającą tożsamość (czy raczej identyfikację narodową czy etniczną)” – co jest sytuacją dość sporej liczby młodzieży funkcjonującej na emigracji – prowadzi przynajmniej w założeniach, w mniej lub bardziej uświadamianej motywacji do chęci utożsamiania się ze znaczeniami i wartościami niesionymi przez ów przyswajany język. Współczesne społeczeństwa, które związane są z dużymi ruchami migracyjnymi wytwarzają specyficzne przestrzenie pograniczy, które wcale nie muszą być loko-

---

<sup>1</sup> Tekst jest zmienioną i poszerzoną wersją artykułu opublikowanego w: *Glottodydaktyka polonistyczna. W obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*. T. 1. Pod red. J. Mazura, A. Małycki, K. Sobstyl. Lublin 2013, s. 129–139.

<sup>2</sup> W języku polskim kategoria „język ojczysty” jest kategorią ideologiczną. Język ojczysty można więc wybrać ze względu na swoją identyfikację narodową czy etniczną. Jest związany z pojęciem „ojczyzna”, nie ojciec. Zob. np. J. Tambor, 2007.

wane na granicach dwóch terytoriów. Pogranicza te uobecniają się w postaci niejednorodności kulturowej i co ciekawe występują nawet w przestrzeniach do niedawna traktowanych jako (wewnątrz)centryczne.

Pogranicze to właśnie miejsce niewspółmiernych sprzeczności. Termin ten nie wskazuje na stały punkt topograficzny między dwoma innymi stałymi miejscami (narodami, społeczeństwami, kulturami), ale międzywęzłowy obszar przemieszczania i deterytorializacji, kształtujący tożsamość hybrydyzowanego podmiotu (Gupta, Ferguson, 281).

Ta międzywęzłowa przestrzeń występuje w trakcie użycia języka obcego/drugiego. Następuje wtedy swoiste negocjowanie pomiędzy dwoma (często nieprzystawalnymi) obrazami świata i kulturowo ustanowionymi zasadami.

W sytuacji uczenia się, także akademickiego nabywania szkolnego języka zarówno faktycznie obcego, jak i drugiego (od razu lub później nazywanego ojczystym, traktowanego jako ojczysty) wytwarza się zjawisko, które ma pewne cechy wspólne z tak rozumianym pograniczem. Analogicznie do kategorii tożsamości w obszarze pogranicza (geograficznego i kulturowego), która jest kwestią wyboru i podlega zasadzie konwergencji, czyli możliwości dojrzewania i zmian tożsamości wraz z upływem czasu i nabierania nowych doświadczeń, tak samo konwergentny może być stosunek do nabywanego języka: i wtedy, kiedy jest dla uczącego się językiem obcym, i szczególnie wtedy, gdy ów język jest lub ma szansę zafunkcjonować jako jego język ojczysty.

We współczesnych definicjach i opisach glottodydaktycznych wiele uwagi poświęca się poziomemu podziałowi procesu uczenia się/nauczania, czyli opanowywaniu 5 podstawowych sprawności: poprawności gramatycznej, rozumieniu tekstu pisanego, rozumieniu tekstu mówionego, pisaniu i mówieniu. Jest to podział praktyczny, umożliwiający wyznaczenie kryteriów opanowania języka niezbędnych do właściwego, jednorodnego i wzajemnie porównywalnego ocenienia rezultatów nauczania i stopnia językowego zaawansowania (Seretny, Lipińska 2005). Jednak w samym procesie nauczania należy mieć na uwadze także podział pionowy: stopień utożsamienia się czy chęci utożsamienia z wartościowaniem i kognitywną kompetencją w ramach każdej z tych sprawności.

Dla tych rozważań znajdziemy podstawę w kognitywnej teorii języka, a prościej i bliżej w pojęciu językowego obrazu świata (Bartmiński J., red., 1990). Oczywiście, w opisach glottodydaktycznych zwraca się na wskazane zjawiska uwagę, np. Lipińska pisze:

pierwszy język dziecka jest ściśle związany z jego rozwojem kognitywnym, a uczenie się drugiego języka systemem szkolnym ma inny związek z rozwojem pojęciowym dziecka (Lipińska, 23).

Jednak uwagi takie nie znajdują praktycznego przełożenia na wskazania metodyczne. Zilustrujmy ów stan przykładem: ucząc znaczeń i pojęć, posługujemy się w zasadzie znaczeniami słownikowymi – podajemy ich więcej lub mniej, jednak są to najczęściej (nie twierdzimy, że zawsze) znaczenia wyizolowane, a

słowa posiadają zwykle więcej niż jedno znaczenie, co dodatkowo komplikuje sytuację (Tabakowska, red., 2001, 184).

Na dodatek są to często znaczenia nieprzystawalne w pełni do znaczeń z własnego (w znaczeniu rodzimego) języka uczącego się (zob. np. Tabakowska, red., 2001, 182–183). Pisze np. Tabakowska:

Jeżeli w opisie jakiegoś języka używamy pojęć, które są typowe dla języka polskiego, nasz opis będzie w sposób nieunikniony wykrzywiał obraz rzeczywistości, ponieważ będziemy narzucać obcemu językowi nasze własne kategorie pojęciowe (Tabakowska, red., 2001, 183).

Tej kwestii nie będziemy jednak rozwijać, gdyż uczenie się nowego języka – co chcemy pokazać – powinno prowadzić do przyjęcia pewnych właściwych mu kategorii pojęciowych.

Posługiwanie się językiem wyuczonym czy nabytym wtedy dopiero można by uznawać za faktycznie bliskie znajomości native speaker'a (dwujęzyczności), gdy mówiący potrafi znaczenia rekonstruować na podstawie kontekstu, ale też umie je modyfikować dzięki kontekstowi. Oczywiście, mamy na myśli kontekst szeroko rozumiany: najbliższy wyrazowy w wypowiedzeniu, ale i szerszy z odwołaniami do innych tekstów, zanurzenia w kulturze i przywoływania odniesień do faktów kultury.

W tym miejscu wypada postawić pytanie: Czy można się nauczyć obcego obrazu świata? To pytanie o relacje między relatywizmem i uniwersalizmem językowym. Pytanie postawione przez kognitywistów:

W jakim stopniu język wpływa na nasz sposób myślenia? Jak głęboko język i kultura przenikają się wzajemnie i na siebie wpływają? (Tabakowska, red., 2001, 176)

można przekształcić w pytanie o zakres elementów różniących i wspólnych ludzkiemu myśleniu i sposobom ich wyrażania w języku. Najłatwiejsze do opisu, a przy tym często najtrudniejsze do przyswojenia w nauczonym języku są elementy absolutnie różniące dwa języki. Znany wszystkim przykładem są badania Sapira i Whorfa języków amerykańskich. Innego przykładu dostarczają Łurija i Wygotski (Tabakowska, red., 2001, 177) piszący o braku niektórych pojęć w pewnych językach, np. hiperonimów (pojęć nadrzędnych), gdy w innych są one oczywiste i uznane za niezbędne. Możemy tu przytoczyć kłopoty większości (jak mniemamy) spośród z nas, gdy próbujemy oddać w języku angielskim treść naszych, polskich słów: polonista, anglista, romanista. W uczeniu się np. języka bułgarskiego Polakowi z trudnością przyjdzie zaakceptować formy gramatyczne wyrażające kategorię świadka, gdyż nie jest to właściwe jego sposobowi widzenia świata i wyrażenia tego w języku.

Oczywiście, od razu stwierdzamy, że nie ma mowy o postulatach pełnej zamiany obrazów świata. To właściwie niemożliwe. Należy jedynie dążyć do mniejszej lub większej modyfikacji swojego obrazu świata w trakcie posługiwania się nowym językiem. Dążenie owo w przypadku nauczania języka polskiego może być tym usilniejsze, im bardziej w motywacjach uczącego się język polski spełnia lub zaczyna spełniać funkcję języka ojczystego. Proponujemy więc, by w nauczaniu zwracać uwagę nie tylko na opanowanie leksykonu i reguł łączenia jego elementów w większe całości, ale także na poznawanie i akceptowanie obrazu świata oferowanego przez nowy język, na sposób i punkt widzenia, jaki należy przyjąć, by osiągnąć pełne porozumienie z rodzimymi nosicielami/użytkownikami danego języka.

Możliwość takiego nauczania daje m.in. wykorzystywanie w nauczaniu tekstów literackich, uczestnictwo w aktach kulturowych oraz analiza tekstów kultury. Rolą nauczyciela poprzez użycie uczestniczących technik nauczania jest działanie w celu procentowego zwiększania skryptów danej kultury, elementów akceptowalnego i akceptowanego obrazu świata danego języka.

Glottodydaktyka praktycznie nie skorzystała z ustaleń kognitywizmu. Wiąże się to zapewne z faktem, iż rezultaty osiągane w przyswajaniu językowego obrazu świata są nieprecyzyjne i przez to słabo mierzalne. Współczesna glottodydaktyka poprzez dążenie do precyzyjnej oceny stopnia opanowania języka obcego (nowego) odrzuca więc raczej zjawisko elastyczności znaczeń i hołduje zasadzie wykorzystania pełnej kompozycjonalności, czyli minimalizowania zjawisk polisemii w języku (Taylor, 117), bo łatwo wtedy konstruować testy i układać do nich jednoznaczne klucze, sprawdzać zadania domowe itp. A przecież – jak pisze Taylor –

Sam fakt istnienia wyrażen wymykających się zasadzie kompozycjonalności nie musi jej wcale negować – pod warunkiem, że wyjątki te da się łatwo zidentyfikować jako takie.

W rzeczywistości okazuje się jednak, iż wyjątki od zasady kompozycjonalności nie tworzą ściśle określonej kategorii, albowiem bardzo wiele elementów języka ma do pewnego stopnia charakter idiomatyczny, wiele z nich to do pewnego stopnia wyrażenia metaforyczne i większość podlega interpretacji pragmatycznej. W ostatecznym rozrachunku okazuje się więc, że to pełna kompozycjonalność stanowi wyjątek (Taylor, 119–10).

Gdyby zaakceptować w nauczaniu zasady kognitywizmu, należałoby przyjąć konieczność oceny i akceptacji w ocenianiu procentowego udziału skryptów kultury. Od intuicji i umiejętności oceniania nauczyciela zależałoby uznanie, na ile uczący się zbliżył się do nabywanej kultury. Należałoby też rozstrzygnąć problem, ile procent trzeba, by faktycznie zbliżyć się do pozycji native speaker, co można byłoby nazywać dwujęzycznością (80%? 90%?). Zanim jednak w opanowaniu nowego języka zbliżymy się do takich wartości, trzeba mówić o etapach pośrednich, które są trzecią – ani swoją, ani nową – wartością JOS.

W materiałach poświęconych nauczaniu języków obcych niejednokrotnie podkreśla się, że uczący się musi nie tylko opanować bazę leksykalną oraz posiadać umiejętności z zakresu gramatyki, ale także zyskać wiedzę z obszaru realiów kulturowych, pozyskać kompetencję socjokulturową oraz posługiwać się tym samym kodem kulturowym co naturalny nosiciel języka. Jednak podczas procesu glottodydaktycznego nauczyciele najczęściej niewiele uwagi poświęcają zjawisku nabywania tych pozornie drugorzędnych, niedystynktywnych umiejętności, traktowanych jako nieprymarne. Zapominają bowiem, że w procesie nauczania języka obcego następuje swoiste, istotne i niezbędne spotkanie kultury własnej z kulturą obcą. Podczas kulturowego zderzenia „swego” z „obcym”/„Innym” następuje swoisty dialog tożsamości oraz wytworzenie nowej, trzeciej jakości.

A uczący się języka obcego – jak już pokazałyśmy – aby odnieść sukces komunikacyjny musi posiadać kompetencję socjokulturową oraz przyswoić podstawy językowego obrazu świata obowiązującego w kulturze przez niego poznawanej. Niejednokrotnie, chcąc sprawnie uczestniczyć w kulturze obcej, musi dokonać waloryzacji i zaadaptowania systemu wzorów kulturowych oraz reguł obowiązujących w komunikacji werbalnej i pozawerbalnej oraz poznać i przestrzegać rytuałów kulturowych. Uczący się języka obcego postawiony zostaje zatem przed wyborem: na ile modyfikować własne wzorce, na ile zaadaptować je do wzorców obowiązujących w kulturze języka docelowego. Jest to tym samym pytanie o to, czy jednostka większą wartość będzie przykładła do różnicy czy podobieństwa. Warto tu wskazać jeszcze na element historyczny. W kulturach tradycyjnych większą wagę przydaje się w kontekście budowania tożsamości podobieństwu wewnątrz kultury, a różnicy w stosunku do kulturowo obcych. Zatem w ob-



rębie własnej społeczności porozumiewającej się za pomocą tego samego języka mamy być identyczni, ponieważ wybieramy z repertuaru tych samych zrutynizowanych wzorów i norm. Przyjmujemy, a nie przejmujemy. Inaczej w późnonowoczesnym krajobrazie egzystencjalnym, w którym jednostka dokonuje ciągłego ważenia pomiędzy lokalnością i globalnością, nie jest już zakładnikiem miejsca i języka. Tożsamość zatem jest permanentnie od nowa budowana, jednostka zmuszona jest do ciągłych wyborów. Posługując się językiem obcym, przechodzi się granicę lokalności. To jednocześnie przekroczenie obrzeży sztywnego pancerza obowiązujących we własnej kulturze obyczajów i praktyk. Wejście w obszar wyborów dyktowanych tradycjami drugiej/innej kultury. W trakcie spotkania dwóch tożsamości powstaje zatem trzecia wartość z różnym ilościowo udziałem obydwu elementów wyjściowych oraz elementów nowych pośrednich, zmodyfikowanych, których nie spotkamy w żadnej z kultur wyjściowych.

Nauczyciel – zarówno lektor uczący języka za granicą, jak i każdy nauczyciel („autochtoniczny”), z którym uczący się styka po przyjeździe do kraju rodzimego dla języka, który postanowił opanować, jest nośnikiem kultury, której jest reprezentantem i którą poprzez uczestnictwo współtworzy. Jednakże zapewne nieliczni nauczyciele przed spotkaniem z cudzoziemcem poświęcają wiele uwagi zagadnieniu, w jaki sposób będą odczytywani jako swoisty „tekst kultury”, na ile staną się dla obcokrajowca wzorem idealnym (znakiem) kultury, którą poprzez naukę języka poznaje. Na ogół przyjmuje się, że wystarczający jest fakt, iż nauczyciel jest Polakiem, a tym samym osobą uczestniczącą w kulturze, co (często błędnie) utożsamiane jest z przeświadczeniem, iż posiada o niej wystarczającą wiedzę (pamiętać trzeba, iż do nauczania potrzebna jest też wiedza jasna, uświadomiona, bo tylko taka daje możliwości wyjaśnienia skryptów własnej kultury, a nie tylko pokazywania ich przejawów). Zdarza się bowiem, że nauczyciel, chcąc szybciej nawiązać kontakt ze studentami, posługuje się – szczególnie w grupach jednorodnych językowo – niektórymi gestami lub werbalnymi środkami wyrażania emocji, które nie są obecne w kulturze polskiej, a są właściwe dla języka (kultury) ucznia. Takie zachowania wykonywane regularnie bez odpowiedniej ramy modalnej (wskazania, iż to celowe gesty uprzejmościowe wobec studentów) wprowadzają studentów w błąd, gdyż uczący się tam, gdzie są faktyczne różnice, dostrzegają punkty wspólne.

Namysł badawczy skupia się zatem na figurze spotkania reprezentantów co najmniej dwóch kultur – nauczyciela i uczących się. Przestrzeń spotkania zmusza obie strony do głębszego uświadomienia sobie podziału na „my” i „oni”, na „tu” i „tam”. Często paradygmaty kulturowe, w których funkcjonują, są diametralnie odmienne, czasem zaś różnice kulturowe są drobniejsze, trudniej rozpoznawalne. W procesie glottodydaktycznym następuje ich spotkanie, które jest ciągłym negocjowaniem, dążeniem do kompromisu, co powoduje wytwarza-

nie trzeciej wartości funkcjonującej w swoistej przestrzeni tożsamościowej – „przestrzeni pomiędzy”.

Nauczyciel musi wykazać się wiedzą i niebywałym taktem, by nie urazić uczącego się, zwracając uwagę, że pewne zachowania, które w kulturze reprezentowanej przez studenta utożsamiane są z normą, mogą być w kulturze, której język student poznaje, oceniane jako nietaktowne, niegrzeczne lub nawet prowadzić do jawnego konfliktu. Innym razem zaś mogą narażać na śmieszność obcokrajowca lub osobę, która uczestniczy w komunikacji i tym samym nie przynoszą planowanego efektu komunikacyjnego. Przytoczyć tu można chociażby elementy związane ze stosunkiem do potrzeb naturalnych, zasad kurtuazji czy semiotyki stroju.

Interesujący wydaje się punkt przeniesienia nabytej wiedzy w obszar praktyki kulturowej. Na ile i w jakich sytuacjach (lekcyjnych czy pozalekcyjnych) cudzoziemiec jest w stanie wprowadzić posiadaną wiedzę w życie? Czy dokonuje każdorazowo uświadomionej modyfikacji swoich zachowań, czy czyni to tylko w kontakcie z osobą reprezentującą język, którego się uczy, czy z innym cudzoziemcem, z którym kontaktuje się w języku, który poznaje (a z taką sytuacją mamy coraz częściej do czynienia w polskich i europejskich środowiskach akademickich dzięki wszelakim programom mobilności studentów)? Ponadto, w jakim stopniu wpływ na ową modyfikację zachowań ma kontekst przestrzeni (terytorium), w którym ów kontakt następuje: w kraju nauczanego języka, w swoim własnym kraju, na terytorium neutralnym? Czy uczący się języka w jakiś sposób modyfikuje także swoje zachowania w momencie, kiedy posługuje się językiem własnym/pierwszym na terytorium kraju, którego języka się uczy? Wszystkie te parametry mogą wzajemnie się krzyżować, stwarzając konfiguracje bardziej skomplikowane.

Warto tu chyba przywołać czasem pojawiające się refleksje osób (nauczycieli), które doświadczyły kontaktu z cudzoziemcami dobrze władającymi językiem polskim w przestrzeni polskiej, a później spotykały się z nimi na ich terytorium kulturowym. Częstokroć we wspomnieniach pojawia się fraza: „mówił/a równie pięknie po polsku, lecz nie zachowywał/a się po polsku/europejsku (czasem nawet nie pojawia się konieczność przywołania węższego, „polskiego” kontekstu kulturowego).

Takie sytuacje zdają się świadczyć o labilności i chwiejności udziału elementów – swoich i obcych/nowych. Wynika stąd, iż ważne są wszystkie wspomniane składniki badanej/opisywanej sytuacji komunikacyjnej: przestrzeń funkcjonowania w języku drugim wraz z całym inwentarzem elementów komunikacji pozawerbalnej oraz realizacji wzorów kulturowych jest zapewne najwyższa w geograficznym obszarze tego języka, a dalej w przestrzeni geograficznie nieobciążonej własną/swoją kulturą. Obce kulturowo wzory łatwiej realizować w obcej przestrzeni. W sytuacji zaś, kiedy jednostka znajduje się we własnym/swoim kontekście geogra-



ficzno-kulturowym, choć płynnie posługuje się językiem wyuczonym, to jednak często zachowuje kod komunikacji w zakresie postaw i zachowań (można go utożsamiać w pewnym sensie z JOS) tożsamy dla swego języka, własnej kultury. Przestrzeń geograficzna jest przestrzenią znakową dla obserwacji „godzenia/pertraktowania” pomiędzy tożsamością/elementami tożsamości. A właściwie należałoby tu wyraźnie przyjąć rozróżnienie Kłoskowskiej i stwierdzić, iż chodzi o akty identyfikacji z tożsamościami przysługującymi dwóm omawianym kulturom: własnej i poznawanego języka. Między tymi tożsamościami na początku istnieje mniej lub bardziej wyraźna linia graniczna. Stanowi ona demaskatorską przestrzeń odsłaniającą podstawowe zręby obu tożsamości. Dyskurs dotyczący tożsamości zakłada ciągłe szukanie różnic, sytuacja glottodydaktyczna zaś ich niwelowanie w pewnym stopniu poprzez próby ich przekładu. Bowiem obecność różnicy wymusza konieczność komunikowania się, jeśli chcemy w jakikolwiek sposób wejść w obręb drugiej tożsamości, a sytuacja uczenia się języka obcego jest wyrazem takiej chęci.

Nowa (częściowo przejściowa) wartość powstaje w wyniku zderzenia dwóch wcześniej wspomnianych. Jednakże jak w przypadku np. społeczności pogranicza owa powstająca jakość jest podobna dla wszystkich członków wspólnoty (lub dzieli ich na kilka w miarę spójnych grup), tak w przypadku cudzoziemców (włączając w to osoby o różnym stopniu identyfikacji polskiej) uczących się języka obcego owa wartość jest waloryzowana prawie indywidualnie<sup>3</sup> i każdorazowo oparta na swoistym zbieractwie, kolekcji elementów, których występowanie niekoniecznie jest związane z uświadomioną selekcją. Użyć tu można metafory otwartych drzwi. Uczący się języka obcego za każdym razem otwiera się (całkowicie lub częściowo) bądź zamyka na wartości i normy kulturowe, które oferowane są poprzez język, którego się uczy<sup>4</sup>.

Niejednokrotnie tak bardzo jesteśmy przyzwyczajeni do wyniesionego z własnego paradygmatu kulturowego zakotwiczenia obserwacji, że bywamy wyczuleni tylko na różnice, nie

---

<sup>3</sup> „Każda jednostka integruje napływające do niej dane i doświadczenia na swój własny sposób, angażując własne procesy poznawcze, pomimo istnienia kultury, rozumianej jako swego rodzaju świadomość społeczna. Wydaje się więc, iż obok zbiorowej świadomości społecznej wpływającej na jednostkę jako taką, powinna i ona także być w stanie ten wpływ modyfikować. W zakresie budowania własnej tożsamości proces ten powinien przyjąć formę modyfikowania wzorców tożsamości, podawanych przez świadomość społeczną”. Cyt. za H. Mamzer: *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań 2003, s. 142. Autorka cytowanego fragmentu widzi podstawowy impuls takich zmian dostrzega – podobnie jak Z. Bauman – w peregrynacji. Naszym zdaniem równie silny tkwi w uczeniu się języka obcego lub drugiego.

<sup>4</sup> Pamiętać należy, że niektórzy badacze uważają, że kultura jest komunikowaniem się – por. E. T. Hall: *Bezgłosny język*. Warszawa 1987, s. 105.

dostrzegamy podobieństw, punktów wspólnych lub odwrotnie. Takie jednowymiarowe postrzeganie zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia utrudnia kulturowe negocjacje. Uczącego zaś może doprowadzić do stanu nasilenia szoku kulturowego. Każde zajęcia językowe powinny być przestrzenią spotkania kulturowego, podczas którego uczący się zdobywa wiedzę

o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych zachowaniach, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę (Zawadzka, 2000, 451).

Pytanie więc, na ile możemy się zgodzić na pewne kulturowe interferencje, gdzie przebiega granica między transferem pozytywnym i negatywnym. Jednostka ucząca się języka obcego indywidualnie dokonuje pewnej redefinicji swojej tożsamości, za każdym razem, kiedy dostrzeżę różnicę, musi odpowiedzieć sobie na pytanie, na ile i w jakich kontekstach (językowych) jest w stanie owo różnicujące? (różniące?) zachowanie/wartość udomowić we własnej przestrzeni myślowej i przenieść w sferę działania.

Tabakowska proponuje w opisywaniu znaczeń używać parafrazy redukującej, polegającej na używaniu w wyjaśnianiu pojęć elementarnych, by uniknąć niejasności i błędnego koła, by w ten sposób uciec od

niebezpieczeństwa etnocentryzmu, tzn. narzucania kategorii własnego języka przy opisie innego (Tabakowska, red., 2001, 199).

Jednak – jak próbowaliśmy to wykazać – w nauczaniu języka drugiego (obcego, a szczególnie zaś wtedy, gdy drugi jest/staje się językiem ojczystym) postawa pewnego kontrolowanego etnocentryzmu jest konieczna, by nabywany język był nie tylko zbiorem mniej lub bardziej poprawnych struktur, ale całym złożonym systemem wraz z obrazowaniem i wartościowaniem właściwym temu językowi lub co najmniej zbliżał się do niego.

Zatem rola nauczyciela to rola mediatora. By pełnić dobrze tę funkcję, trzeba być znawcą innych kultur, a co najmniej akceptować ich odmienność, uznając równocześnie ich równorzędność. Nigdy nie powinno dochodzić do sytuacji wartościowania kultur. Tylko to umożliwia dobry przekaz, a zarazem poszanowanie wartości i zachowań uczącego się. Oczywiście, nauczyciel języka polskiego jako obcego/drugiego nie jest w stanie poznać wszystkich kulturowych niuansów kultur drugich (innych). Cechować go jednak powinna otwartość i wrażliwość przejawiająca się w procesie permanentnej nauki. Zatem Koreańczykowi uświadamiamy, że może niekonieczne jest zadawanie w czasie inicjowania kontaktu z Polakiem pytania o wiek,

Arabowi, że dotykanie podczas kontaktu rozmówcy odbierane jest negatywnie, a Japończykowi, że patrzenie w oczy dyskutantowi jest niezbędne. Również nie stronimy od rozmów z cudzoziemcami na temat tego, co ich zadziwia w kontaktach z Polakami lub w polskich realiach, ponieważ wtedy jako nauczyciele zyskujemy nowe tropy stwarzające możliwość wznoszenia mostów międzykulturowego porozumienia. Nigdy cudzoziemców uczących się języka polskiego nie zmuszamy do przestrzegania zasad obowiązujących w naszej kulturze, nie oceniamy ich stosowania, a raczej zachęcamy do ich akceptującego zrozumienia i obserwujemy, na ile zostaną one przez studenta zaadaptowane. Przede wszystkim uczący się musi wiedzieć, że

nie ma kultur wyższych i niższych, tak jak nie można mówić o wartościach kulturowych dobrych i złych. Skłonność do etnocentryzmu, definiowanego jako irracjonalne przekonanie o wyższości własnej kultury nad innymi i wynikające z tego inklinacje do pouczenia i karcenia przedstawicieli innych narodów bierze się – zdaniem antropologów – zarówno z ograniczonych kontaktów kulturowych, jak i z braku edukacji (Zarzycka, 2000, 69).

### Literatura:

- Bartmiński J., red.: *Językowy obraz świata*. Lublin 1990.
- Hall E.T.: *Bezgłówny język*. Warszawa 1987.
- Gupta A., Ferguson J.: *Poza „kulturę”: przestrzeń, tożsamość i polityka*. W: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*. Red. nauk. M. Kempny, E. Nowicka. Warszawa 2004.
- Lipińska E.: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków 2003.
- Lipińska E.: *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*. W: Lipińska E., Seretny A., red.: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków 2006.
- Mamzer H.: *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań 2003.
- Seretny A., Lipińska E.: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków 2005.
- Tabakowska E.: *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*. Przekł. A. Pokojska. Kraków 2001.
- Tabakowska E., red.: *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków 2001.
- Tambor J.: *Warunki osiągania dwujęzyczności*. „Socjolingwistyka” 21. Red. W. Lubaś. Kraków 2007.
- Taylor J.R.: *Gramatyka kognitywna*. Przekł. M. Buchta, Ł. Wiraszka. Red. nauk. E. Tabakowska. Kraków 2007.
- Zarzycka G.: *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*. W: Mazur J., red.: *Polonistyka na świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*. Lublin 2000.
- Zawadzka E.: *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków 2004.